

RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA E REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS
EM RELATÓRIOS PRODUZIDOS POR ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE LETRAS/
INGLÊS

JORGE LUIS QUEIROZ CARVALHO*

MARIA ELIETE DE QUEIROZ**

ROSÂNGELA ALVES DOS SANTOS BERNARDINO***

RESUMO

Com base na Análise Textual dos Discursos, este trabalho estuda a responsabilidade enunciativa, por meio do exame das marcas de modalidades, e as representações discursivas, por meio da referenciação e da predicação, construídas no gênero relatório de estágio, produzido no curso de Letras/Inglês. Os resultados evidenciam que o aluno: a) imputa pontos de vista (PdV) a outrem, emitindo posicionamentos de acordo e desacordo; b) formula PdV próprios, com base na experiência; e c) constrói representações discursivas positivas de objetos relacionados à sua prática docente. Observamos que o gênero analisado favoreceu a inscrição de PdV próprios e a construção dessas representações.

PALAVRAS-CHAVE: Análise textual de discursos, responsabilidade enunciativa, representação discursiva, texto acadêmico, relatório de estágio.

* Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil. Professor assistente I na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: jorge_carvalho15@hotmail.com

** Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. Professora adjunto IV na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: eliete_queiroz@yahoo.com.br

*** Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. Professora adjunto IV na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: rosealves_23@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Desde que Adam (2011) propôs articular decididamente texto e discurso no âmbito da Análise Textual dos Discursos (ATD), pesquisadores têm deixado de focar exclusivamente o exame da textura, para se lançarem cada vez mais à análise da produção de sentidos em sua relação com a exterioridade, muito além daquela concepção de contexto como *a situação extralinguística imediata e ampla*. Ao assumir em definitivo a relação entre esses dois objetos, o texto passa a ser visto de forma não mais separada do seu funcionamento discursivo, uma vez que ele é produzido no interior de uma dada formação sociodiscursiva, sob a intermediação de um gênero de discurso, em uma língua dada, no seio das relações interdiscursivas. Logo, ele encorpa, ao mesmo tempo, uma ação de linguagem visada *no e pelo* discurso, uma textura, uma estrutura composicional, um conteúdo semântico, uma dimensão enunciativa e, também, uma força ilocucionária e orientação argumentativa. Os sentidos de um texto se constroem em função de suas condições de produção e de recepção.

Porém, não é seguindo uma via menos complexa que as pesquisas desenvolvidas na ATD tentam harmonizar categorias do texto com categorias do discurso, pela mediação dos gêneros. Vez ou outra, os trabalhos que temos acompanhado são interrogados quanto a fazerem simplesmente análise textual (descrição da textura, sem uma interpretação dos efeitos de sentido em função do interdiscurso) ou puramente análise de discurso (sem levar em conta os meios textuais que o produzem). A questão é que a ATD nos oferece um conjunto vasto de conceitos, muitos deles tomados de empréstimo de abordagens teóricas variadas. Além daqueles já utilizados pela própria Linguística Textual (LT), têm-se outros oriundos da Análise de discurso praticada por Maingueneau e das Teorias Enunciativas. Assim, muitas das categorias de análise que se adotam convocam a um movimento para suas teorias de origem, daí o risco de passar longe dos princípios da análise textual – entendida aqui como aquela que teoriza e descreve “os encadeamentos de enunciados elementares no âmbito da unidade de maior complexidade que constitui um texto” (ADAM, 2011, p. 63).

Este trabalho coloca-se como uma amostra de *análise textual dos discursos*, em uma tentativa de contribuir para a compreensão e

desenvolvimento desse procedimento. Sem querer cair na polaridade que, de um lado, freia as extrapolações do texto ao discurso e, de outro, vê com maus olhos quando a análise se limita à materialidade textual, assumimos o princípio de que o texto pode ser analisado em todas as suas relações, níveis de complexidade e em diferentes gêneros. É justamente por ser um *objeto empírico complexo* que, como diz Adam (2011, p. 25), justifica-se “o recurso a diferentes teorias” – cujos conceitos o autor organiza dentro de um novo quadro, a ATD, dando-lhes uma *indispensável coerência*.

Propomos, então, uma análise do texto acadêmico-científico em dois níveis: o *enunciativo* (da responsabilidade enunciativa e coesão polifônica) e o *semântico* (da representação discursiva). Trata-se de um estudo das formas de materialização da responsabilidade enunciativa no gênero acadêmico relatório de estágio, elegendo os modalizadores como categoria de análise. O foco específico é descrever as marcas da (não) assunção da responsabilidade enunciativa, observando como o locutor-enunciador assume, imputa (e/ou se engaja com) os pontos de vista mobilizados no texto; examinar como o aluno-mestre formula pontos de vista próprios, ao articular conhecimentos teóricos e práticos advindos da experiência como estagiário; e interpretar como o locutor-enunciador cria representações discursivas de si e dos objetos discursivos na articulação entre seus dizeres e os dizeres do outro no relatório de estágio.

Tal empreendimento se justifica por observarmos que muitos estudos que tomam ou a responsabilidade enunciativa ou a representação discursiva como categoria de análise têm se detido na observação das funções textual-discursivas que essas duas categorias operam isoladamente na materialidade do texto. Embora tais estudos tenham proporcionado maior compreensão acerca dessas categorias, acreditamos, em consonância com o que diz Adam (2011), que a proposição-enunciada, isto é, a unidade mínima de análise do texto, pressupõe mais de uma dimensão constitutiva. Espera-se, assim, que o estudo da responsabilidade enunciativa em articulação com a análise das representações discursivas – duas das dimensões que compõem a proposição-enunciada – possa nos levar à compreensão de como as representações projetadas no texto favorecem o reconhecimento do ponto de vista do locutor-enunciador em face da pluralidade de enunciados mobilizados nos textos analisados.

A análise feita neste artigo beneficia-se do *corpus* utilizado em uma pesquisa monográfica (CARVALHO, 2014) desenvolvida junto ao Departamento de Letras Estrangeiras (DLE), em uma universidade pública estadual. O *corpus* constitui-se de relatórios de estágio produzidos no 6º período do curso de Letras/Inglês, na disciplina Orientação e Estágio Supervisionado II. Esses textos foram coletados com o consentimento expresso dos alunos, em conformidade com os regulamentos éticos. Como enfoque teórico, seguimos os postulados da ATD (ADAM, 2011) em diálogo com pesquisadores da área, os estudos de Rabatel (2009) sobre a responsabilidade enunciativa, além de pesquisas acerca da modalização (CASTILHO; CASTILHO, 2002; NEVES, 2012) e sobre a representação discursiva (RODRIGUES; PASSEGGI; SILVA NETO, 2010; GRIZE, 1990).

Na sequência, este artigo está estruturado em duas partes principais. Na primeira, discutimos sobre a responsabilidade enunciativa e a representação discursiva; na segunda, apresentamos a análise e interpretação dos dados. Posteriormente, reunimos os resultados obtidos, com nossos comentários conclusivos.

2. A RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA

Conforme o quadro teórico assumido neste trabalho, a ATD, a responsabilidade enunciativa (RE) pode ser compreendida como uma das dimensões constitutivas da proposição-enunciada, a unidade mínima de análise do texto. Desse modo, toda proposição-enunciada possui um locutor-enunciador que se responsabiliza por seu conteúdo. O fenômeno da responsabilidade enunciativa não é dissociado da noção de ponto de vista (PdV), que se define como o conteúdo proposicional que é remetido a um enunciador ao qual o locutor se aproxima ou se afasta (RABATEL, 2009). A noção de RE, assim, diz respeito à pluralidade de vozes, ou PdV, que se manifestam na tessitura textual, e à atribuição dessas vozes às instâncias (explícitas ou anônimas) que se responsabilizam por eles. Ressalta-se, no entanto, que quando falamos em instâncias que assumem os PdV, não estamos nos referindo a sujeitos oracionais ou pessoas do discurso, mas sim, a entidades construídas discursivamente que se revelam ao longo da progressão textual.

Podemos afirmar, que toda proposição-enunciada pressupõe um responsável (ADAM, 2011; RABATEL, 2009). Nessa perspectiva, é comum pensar que o responsável por um PdV é o enunciador que o pronuncia, contudo, Rabatel (2009) mostra que, devido a fenômenos constitutivos da enunciação, como o dialogismo e a polifonia, é possível estender a responsabilidade a um enunciador segundo (e2) através da imputação. Nesse sentido, nem sempre aquele que manipula e expressa os PdV, ou seja, o primeiro locutor-enunciador (L1/E1), configura-se como responsável pela proposição-enunciada, já que ele pode imputar o PdV a e2. Assim, entende-se por imputação o fenômeno no qual L1/E1 atribui a responsabilidade dos PdV a um e2.

Imputar, porém, não significa não se responsabilizar. Segundo Rabatel (2009), a imputação trata-se de uma quase-responsabilização (Quase-RE), isto é, trata-se de uma responsabilidade imputada a um e2. Essa imputação “permite em seguida que L1/E1 se posicione em relação a uma posição enunciativa de e2” (RABATEL, 2009, p. 73 tradução livre). Nesses termos, embora L1/E1 atribua a RE a e2, ele não está isento de expressar um engajamento em relação a esse PdV e acaba por manifestar uma posição de acordo, desacordo ou neutralidade. O posicionamento neutro, no entanto, é temporário tendo em vista que, no decorrer do texto e a depender dos propósitos comunicativos do gênero do discurso, L1/E1 dará indícios mais ou menos evidentes acerca de seu posicionamento. Esse pressuposto também é aceito por Adam (2011) ao considerar que a responsabilidade enunciativa se apoia no co(n) texto, de modo que, através de elementos textuais e da operação de contextualização, podemos perceber os posicionamentos de L1/E1 em relação ao conteúdo do PdV que é mobilizado.

Com essa observação, Adam (2011) mostra que diferentes categorias podem atuar como marcadoras da responsabilidade enunciativa na tessitura textual. As categorias elencadas pelo autor são as seguintes: *índices de pessoas, dêiticos espaciais e temporais, tempos verbais, modalidades, diferentes tipos de representação de fala, indicações de quadros mediadores, fenômenos de modalização autonímica e indicações de um suporte de percepções relatadas*. Ao se referir a essas categorias, Adam (2011) afirma que cada uma delas possui uma base teórica fundamental. O embasamento teórico de cada

categoria é mostrado pelo próprio Adam (2011) e entende-se que elas, nem sempre, pertencem a uma mesma abordagem.

Neste trabalho, nos deteremos na categoria das modalidades, haja vista que ela permite “caracterizar o ponto de vista do sujeito enunciador sobre aquilo que enuncia, assumindo o conhecimento construído ou se distanciando dele” (NEVES, 2012, p. 68). No próximo tópico, discutiremos sobre essa categoria enquanto marcadora da responsabilidade enunciativa.

2.1 AS MODALIDADES COMO MARCADORAS DA RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA

É consensual entre os estudiosos do campo da Linguística que a modalidade é um fenômeno complexo e de difícil caracterização, o que pode ser percebido inclusive na sua flutuação terminológica (NEVES, 2012). Neste trabalho, seguindo a discussão feita por Castilho e Castilho (2002), não distinguiremos *modalidade* de *modalização*. Para esses autores, embora seja usual considerar por modalidade “o conteúdo proposicional numa forma assertiva (afirmativa ou negativa), interrogativa (polar ou não polar) e jussiva (imperativa ou optativa)” e por modalização quando se está “avaliando seu teor de verdade ou expressando seu julgamento sobre a forma escolhida para a verbalização desse conteúdo” (CASTILHO; CASTILHO, 2002, p. 201), não há uma distinção exata entre ambas nomenclaturas. A distinção entre os dois termos é entendida como “pouco especiosa, pois de qualquer forma há sempre uma avaliação prévia do falante sobre o conteúdo da proposição que ele vai veicular” (CASTILHO; CASTILHO, 2002, p. 201).

Nesse sentido, tratamos a modalidade por um viés semântico-enunciativo que se articula a nossa proposta de análise e possibilita entendê-la como uma das maneiras pelas quais o locutor-enunciador expressa atitudes em relação às proposições-enunciadas que mobiliza no texto. No que concerne aos tipos de modalidades, sintetizamos no quadro abaixo uma lista de cinco mecanismos da modalização, a partir das categorias descritas por Castilho e Castilho (2002) e Neves (2012).

QUADRO 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS TIPOS DE MODALIZADORES.

MODALIZADOR	CARACTERIZAÇÃO
MODALIZAÇÃO EPISTÊMICA ASSEVERATIVA	“Os asseverativos indicam que o falante considera verdadeiro o conteúdo de P, apresentado por ele como uma afirmação ou negação que não dá margem a dúvidas, constituindo-se numa necessidade epistêmica”. “São selecionados quando o falante quer expressar uma alta adesão a esse conteúdo”. (CASTILHO; CASTILHO, 2002, p. 206)
MODALIZAÇÃO EPISTÊMICA QUASE- ASSEVERATIVA	“Os quase-asseverativos indicam que o falante considera o conteúdo de P quase certo, próximo à verdade, como uma hipótese que depende de confirmação”. “Através dos quase-asseverativos, avalia-se P como uma possibilidade epistêmica, decorrendo daqui uma baixa adesão do falante com respeito ao conteúdo do que está sendo verbalizado”. (CASTILHO; CASTILHO, 2002, p. 207)
MODALIZAÇÃO EPISTÊMICA DELIMITADORA	“Os delimitadores estabelecem os limites dentro dos quais se deve encarar o conteúdo de P” “Tem força ilocucionária maior que os asseverativos e quase-asseverativos, pois implicam uma negociação entre os interlocutores, necessária à manutenção do diálogo” (CASTILHO; CASTILHO, 2002, p. 207)
MODALIZAÇÃO DEÔNTICA	“Os modalizadores deônticos indicam que o falante considera o conteúdo de P como um estado de coisas que deve, precisa ocorrer obrigatoriamente”. (CASTILHO; CASTILHO, 2002, p. 207) “Permite ao sujeito enunciador, através de suas realizações linguísticas, agir, direta ou indiretamente, sobre seu coenunciador”. (NEVES, 2012, p. 86)

CONTINUA...

MODALIZADOR	CARACTERIZAÇÃO
MODALIZAÇÃO APRECIATIVA ²	<p>“A modalidade apreciativa se refere à atribuição, por parte do enunciador, de um juízo de valor em relação ao estado de coisas expresso pela relação predicativa”. (NEVES, 2012, p. 88)</p> <p>“Verbalizam as reações emotivas do falante em face do conteúdo proposicional, deixando de lado quaisquer considerações de caráter epistêmico ou deôntico”. (CASTILHO; CASTILHO, 2002, p. 208)</p>

Fonte: Carvalho (2014).

Esse quadro caracteriza cada tipo de modalizador que analisamos enquanto marcador da responsabilidade enunciativa. Cada mecanismo de modalização possui caracterização própria e exerce determinadas funções, o que possibilita a expressão de diferentes tipos de engajamento acerca do conteúdo proposicional. Dada essa exposição, seguimos, no próximo tópico, discutindo sobre a representação discursiva, referente ao nível semântico da proposição-enunciada.

3. A REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA

A Representação discursiva (Rd) é uma unidade semântica inserida entre o conjunto de categorias da ATD que diz respeito ao conteúdo referencial do texto. A Rd compreende o texto enquanto uma representação semântica que, para adquirir esse *status*, une três elementos importantes: o produtor/locutor dos enunciados, o conteúdo temático e o alocutário. Ela se constrói e é construída desde um enunciado mínimo proposicional, composto de sintagma nominal e de um sintagma verbal, até um grande bloco de microunidades representacionais, formado por períodos, parágrafos e sequências. Dessa maneira, “[...] uma representação mínima é habitualmente composta por um conjunto – uma rede – de proposições e uma rede lexical” (RODRIGUES; PASSEGGI; SILVA NETO, 2010, p. 174).

Com o objetivo de explicitar a maneira como os sujeitos organizam as sequências de seus enunciados para estruturar a figura

do texto, Adam (2011) explica que, ao escolhermos determinados enunciados simples, não fazemos essa escolha por acaso, pois ela se dá mediante as representações que nós temos sobre o assunto a ser tratado, os conhecimentos socioculturais que compartilhamos no contexto social e o gênero a ser produzido em sua totalidade. Não se escolhe de forma aleatória, porque o gênero é que vai determinar a macroestrutura do texto, envolvendo e considerando os aspectos semânticos, cognitivos, enunciativos e pragmáticos. Então, a forma como representamos semanticamente esse enunciado envolve como o produzimos e o interpretamos, de acordo com os nossos pré-construídos, a forma como concebemos as coisas do mundo em nossa volta e o modo como as defendemos.

Construir a Rd através do texto significa que esse texto apresenta uma proposição de mundo e convida o seu alocutário a fazer parte desse mundo, a dialogar com esse mesmo mundo e com a própria situação comunicativa. Assim, produtor e ouvinte precisam participar da mesma atividade para que o sentido possa ser construído, devendo haver entre eles conhecimentos culturais e sociais (com)partilhados. Sobre isso, Adam (2011, p. 114) traz a seguinte informação:

É o interpretante que constrói a Rd a partir dos enunciados (esquemáticação), em função de suas próprias finalidades (objetivos, intenções) e de suas representações psicossociais da situação, do enunciador e do mundo do texto, assim como de seus pressupostos culturais.

Assim sendo, entendemos que construir uma Rd requer dos sujeitos (locutor e ouvinte) envolvidos na comunicação discursiva conhecimentos de mundo comuns sobre o conteúdo referencial de um texto, uma vez que é o ouvinte/alocutário que (re)constrói a Rd, interpretando e entendendo o mundo textual no qual está inserido por meio da interação.

A representação discursiva segue o pressuposto da esquematização, no sentido de que:

toda *esquemáticação discursiva* implica una actividad de <co-construcción>, porque tanto el locutor como el interlocutor ocupan posiciones activas en los procesos de producción/interpretación del

intercambio verbal, que es esencialmente *dialógico* como ha puesto de relieve M. Bakhtin. (HERRERO CECÍLIA, 2006, p. 95).³

Utilizamos também a referenciação e a predicação como categorias semânticas de análise das Rd que o primeiro locutor/enunciador (L1/E1) faz de si e dos temas tratados em seus relatos. A primeira é compreendida como a designação dos referentes (coisas, objetos, sujeitos de ações, processos), ou seja, aquela que nomeia os participantes do processo da ação verbal. Já a predicação remete à designação dos processos verbais: ações, estados, mudanças de estado e remete à relação predicativa no enunciado. É o que gramaticalmente chamamos de predicados verbais e nominais que se encarregam de estabelecer as relações entre o referente e os processos desenvolvidos por ele. A predicação se manifesta no texto por meio de verbos ou expressões verbais.

4. AS FORMAS DE MATERIALIZAÇÃO DA RESPONSABILIDADE

ENUNCIATIVA E A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS NO RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Ao tomar como base o princípio dialógico que atravessa todo enunciado, Adam (2011, p. 109) entende que não há enunciados isolados, eles se ligam a outros e convocam vários outros, *em resposta ou como simples continuação*. De acordo com o autor, toda proposição-enunciada compreende três dimensões complementares, quais sejam, em suas palavras: “uma **dimensão enunciativa** [B] que se encarrega da representação construída verbalmente de um **conteúdo referencial** [A] e dá-lhe certa **potencialidade argumentativa** [ORarg] que lhe confere uma **força** ou **valor ilocucionário** [F] mais ou menos identificável.” [grifo do autor]. Assim, os elementos B, A e F dizem respeito, respectivamente, à *responsabilidade enunciativa da proposição* (inseparável do PdV), à *referência como representação discursiva* (Rd) construída pelo conteúdo proposicional (P) e ao *valor ilocucionário resultante das potencialidades argumentativas dos enunciados* (ADAM, 2011, p. 111).

É seguindo o postulado de *uma dimensão enunciativa que se encarrega da representação construída verbalmente de um conteúdo referencial* que propomos aqui uma análise das formas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa e das Rd materializadas no texto. Os excertos dispostos em sequência numérica demonstram como se processam esses dois fenômenos na construção do gênero relatório de estágio. Os relatórios que constituem o *corpus* deste trabalho são regulamentados pelo Projeto Pedagógico do Curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa que, entre outros critérios, sugere que esses textos devem apresentar o “relato das atividades didático-pedagógicas realizadas nas fases de diagnóstico e regência no(s) nível(is) em que o aluno tenha atuado, estabelecendo relação com os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso” e uma “apresentação de sugestões para os problemas mais frequentes vivenciados no campo de estágio” (PPC, p. 20).

Reconhecendo que os gêneros apresentam variações quando vinculados a certos contextos, consideramos importante mencionar que os exemplares do gênero relatório de estágio que foram analisados neste trabalho apresentam as seguintes seções textuais: a) introdução; b) relato das experiências vivenciadas na fase de diagnóstico; c) relato das experiências vivenciadas na fase de regência e d) conclusão. Além disso, conforme sugerido pelo PPC do curso, os alunos-mestres precisam fazer uma ponte entre o conhecimento teórico obtido e a sua vivência no ambiente escolar, o que justifica a presença de citações e a recorrência ao discurso de enunciadores-segundos na materialidade do texto.

Na sequência, apresentamos a análise dos dados, em que podemos evidenciar o uso de modalizadores como marcadores da responsabilidade enunciativa e a projeção de representações discursivas. No fragmento abaixo, o locutor-enunciador atende uma das exigências do gênero ao relatar uma das atividades realizadas em sua prática como estagiário. Tal excerto foi localizado na seção de relato das experiências vivenciadas na fase de regência e, embora seja mobilizado sem referência explícita a um segundo enunciador, conseguimos constatar a presença de duas vozes conflitantes. Vejamos a seguir:

(01)

As avaliações tiveram como objetivo verificar a competência dos alunos nas atividades desenvolvidas, e também nos auto-avaliarmos quanto educadores, pois, a evolução do aluno no curso não só depende de sua capacidade, mas também de como os conteúdos estão sendo transmitido a eles. Lembrando que o emprego destas avaliações não foi de caráter somativo, mas sim, de maneira formativa, onde é possível fazer mudanças e ajustes no processo de ensino-aprendizagem. (R01, p. 13).⁴

Em 01, destacamos um caso de assunção da responsabilidade enunciativa, porque L1/E1 assume por conta própria o conteúdo proposicional do PdV (RABATEL, 2009) sobre o processo avaliativo em sua prática docente. A princípio, observamos que, na concepção do aluno-mestre que enuncia o/no relatório em destaque, a avaliação tem dois objetivos: a) verificar a competência dos alunos e b) permitir a autoavaliação do professor. Ao afirmar que *a evolução do aluno no curso não só depende de sua capacidade, mas também de como os conteúdos estão sendo transmitido a eles*, L1/E1 constrói uma imagem de si enquanto sujeito responsável por esse processo que também se autoavalia. Nesse caso, ele acredita estar procedendo (transmitindo o conteúdo e se avaliando) da maneira certa (conforme estudou e ouviu dizer no curso de Letras/Inglês), e assim projeta no texto uma representação de si como estagiário sério e preocupado com a sua própria prática docente.

Na sequência do texto, o aluno-mestre relata que *o emprego destas avaliações não foi de caráter somativo, mas sim, de maneira formativa*. Pela análise do operador argumentativo, *mas*, observamos o confronto de duas vozes, isto é, de dois PdV que se contrapõem. O primeiro PdV, vindo de um lugar teórico desprestigiado academicamente, é rejeitado por L1/E1, porque remete a um modelo de avaliação que prioriza a soma dos resultados obtidos em testes e provas. Como um estagiário que se representa afinado com os postulados teóricos considerados adequados para o ensino de língua estrangeira, ele demonstra não adotar tal método. Observa-se, desse modo, que L1/E1 reprova as avaliações somativas como forma de se posicionar e indicar que se distancia de um modelo de avaliação que tem recebido frequentes críticas por se pautar apenas na quantificação das notas e, por isso, indica que se apega ao

modelo que supostamente valoriza a aprendizagem e a formação dos alunos.

Ao classificar como formativo o modelo de avaliação realizado na prática de estágio, L1/E1 manifesta uma atitude para com esse método que é evidenciada pelo uso do modalizador epistêmico quase-asseverativo *é possível*. Essa expressão provoca o efeito de sentido de que L1/E1 adota um modelo de avaliação considerado apropriado pela comunidade dos professores de língua estrangeira. Assim, coloca no campo da possibilidade o fato de o referido procedimento ser capaz de fazer ajustes no processo de ensino-aprendizagem, o que demonstra que o aluno-mestre acredita bem mais em tal modelo, em detrimento da avaliação somativa. Em outras palavras, por ter se apropriado do método formativo para basear e fundamentar seu modo de avaliação, o aluno-mestre acredita que tal recurso irá assegurar as mudanças que julga serem necessárias, e, ao situar essas transformações nos limites da possibilidade, assume a responsabilidade enunciativa acerca da eficácia desse método.

Dessa maneira, identificamos a formulação de um PdV próprio por parte de L1/E1, que se coloca como um dos agentes responsáveis no processo de ensino-aprendizagem e como um sujeito atuante, na medida em que escolhe métodos adequados e procura refletir sobre sua prática. Isso significa que o aluno-mestre assume a responsabilidade do PdV de que o método avaliativo empregado por ele pode ser capaz de melhorar o processo educativo. Diante disso, entendemos que, ao se reconhecer como esse agente responsável, o aluno-mestre nos mostra que as melhorias na aprendizagem dos alunos são asseguradas, também, pelo método que emprega. Percebemos, com isso, que L1/E1 constrói duas Rd do referente *avaliação*, uma negativa, ela é somativa, e a outra positiva, ela é formativa. As recategorizações do referente são feitas por meio dos modificadores da predicação: *de caráter somativo*, *de maneira formativa*, que aparecem em uma situação co(n)textual como advérbio predicativo, pois é usado em uma construção sintática formada de verbo de ligação + predicativo do sujeito.

L1/E1, então, revela duas imagens distintas por meio do elemento de conexão adversa: [...] *mas sim, de maneira formativa*, essa adversidade relaciona enunciados conflitantes que ajudam o aluno-mestre a garantir

que o seu PdV sobre a avaliação é positivo, “ela é formativa”. O uso do modalizador em destaque não se contradiz com as representações que o locutor tem acerca do procedimento de avaliação adotado, mas torna opaco o seu posicionamento acerca da eficácia de tal método, no sentido de que “é possível”. No excerto 01, portanto, observamos que a construção de Rd corrobora para identificação da responsabilidade enunciativa, uma vez que as imagens representadas discursivamente se coadunam com os modalizadores que marcam o posicionamento do L1/E1 diante de proposições-enunciadas conflitantes.

A estratégia de se representar como um estagiário preocupado que utiliza materiais e métodos pertinentes para a sala de aula, aliás, mostrou-se recorrente no *corpus*, como podemos observar em 02:

(02)

Visando oferecer um aprendizado descontraído, utilizamos a música em nossa aula do dia 28.01.2013 visto que a mesma é uma grande ferramenta para aprendizagem de uma língua estrangeira, pois ela é instrumento que contribui para desenvolver diversas competências tais como *speaking* e *listening* (falar, ouvir). Percebe-se dessa forma, **de acordo com** Pereira *apud* Ferreira Júnior:

Lembre-se de que a utilização de músicas para ensinar inglês promove a prática do vocabulário ativo, aquele que é adquirido através da fala. Os alunos de inglês desenvolvem com muita rapidez o vocabulário passivo, o que é resultado de muitas atividades de listening e reading, mas o vocabulário ativo, dependendo da metodologia utilizada, é deixado de lado (PEREIRA, p. 4 *apud* FERREIRA JÚNIOR, 2009, p. 27).

Compreende-se que a música é primordial para desenvolver conhecimentos acerca da língua e também da cultura da língua estudada, e ainda pode servir para trabalhar a oralidade. (R04, p. 09)

O trecho destacado discorre sobre uma atividade na qual o aluno-mestre utilizou a música para *oferecer aprendizado descontraído* da língua inglesa. No que se refere à responsabilidade enunciativa, destacamos a presença de dois modalizadores que demarcam os posicionamentos de L1/E1 em relação ao PdV de um e2. O primeiro

modalizador, *de acordo com...*, configura-se como um modalizador epistêmico delimitador, ou seja, estabelece limites dentro dos quais devemos considerar o conteúdo do PdV verdadeiro. Esses limites dizem respeito à voz de *Pereira apud Ferreira Júnior*. Com esse movimento, o PdV é imputado a e2 e a expressão modalizadora em destaque gera o efeito de sentido de que o conteúdo da proposição-enunciada deve ser encarado como válido apenas se considerarmos sua fonte enunciativa. Não se descarta, todavia, que o conteúdo proposicional atribuído a e2 pode ser contestado e considerado irrelevante por outro enunciador. Assim, a validade cotextual do dizer citado é dependente de quem o afirma e, por isso, é delimitado.

Embora L1/E1 atribua o PdV a e2, ele se engaja e também assume esse dizer, uma vez que, ao longo de todo o fragmento, vemos seu posicionamento favorável ao conteúdo proposicional relatado. Tem-se aí uma recorrência ao discurso de autoridade, servindo para colaborar com o PdV do próprio L1/E1, que não se camufla diante do dizer alheio. Ao dizer *compreende-se*, L1/E1 comenta o PdV de e2, colocando-se em terceira pessoa, como se o conteúdo proposicional de que se fala pudesse ser atribuído à opinião comum (dos estudos da área, dos professores acadêmicos, dos colegas de sala e/ou de profissão) de uma maneira geral. Salientamos, sobretudo, que esse exemplo configura-se como um modalizador epistêmico asseverativo e demarca as atitudes expressas sobre o valor de verdade da proposição-enunciada, indicando que L1/E1 considera verdadeiro o conteúdo do PdV mostrando sua adesão ao dizer atribuído a e2.

Observamos ainda que, ao relatar sobre a atividade no estúdio, L1/E1 formula um PdV próprio no qual apresenta, primeiramente, suas considerações acerca da utilização de recursos na sala de aula. Nessa apresentação, L1/E1 insere o objeto de discurso *música* e passa a descrever sobre ele e suas funções práticas e construir Rd para esse referente. Nas passagens do texto *é uma grande ferramenta para a aprendizagem e é instrumento que contribui para desenvolver diversas as competências*, observamos marcas da categoria da predicação, em que o referente é designado e redesignado pelo uso do verbo “ser”, estabelecendo a relação entre sujeito e predicativo. Os modificadores permitem a redesignação, que acontece quando L1/E1 representa

esse objeto discursivo como eficaz para a sala de aula. Essa relação predicativa constrói a Rd positiva que L1/E1 faz dos recursos musicais, haja vista que destaca a grandiosidade deste objeto como ferramenta didática.

O referente é representado discursivamente como ferramenta e/ou instrumento didático favorável para o processo de ensino-aprendizagem e, ainda, como *primordial* para obter conhecimentos sobre a língua e a cultura ensinada e que *pode* servir para trabalhar a oralidade. A cadeia semântica dos modificadores, assim, deixa claro que L1/E1 considera o ensino com música produtivo para a sala de aula de língua estrangeira. Dessa maneira, observamos que há uma projeção de imagem do objeto discursivo como um elemento útil, que contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas e que possibilita trabalhar aspectos da expressão oral. Do mesmo modo, L1/E1 projeta uma imagem de si como um aluno-mestre dedicado a buscar elementos didáticos positivos, que possam dar subsídio a uma prática docente eficaz, querendo convencer o(s) interlocutor(es) de que conduziu suas aulas visando ao aprendizado descontraído. O uso do modalizador epistêmico quase-asseverativo *pode* também colabora para demarcar a assunção pelo PdV de que o ensino de língua realizado por meio da música é eficaz.

Além dos recursos didáticos, os alunos-mestres também apresentam engajamento em relação ao conteúdo trabalhado em sala. Observamos em 03 um L1/E1 que se apresenta como sujeito que age baseado no que acredita ser válido para a aula de língua estrangeira e expressa PdV que se ancoram na sua própria experiência:

(03)

Quanto à gramática, a mesma foi trabalhada, primeiro pelo fato de termos que seguir os conteúdos do livro, segundo vemos que o ensino de gramática é necessário para uma boa aprendizagem de Língua Inglesa, pois através de suas regras os aprendizes podem desenvolver/entender os aspectos semânticos da língua. Em nossa aula 08.02.2013 nesta aula (sic) procuramos trabalhar a gramática mostrando sua funcionalidade baseada em exemplos do cotidiano para que os alunos compreendessem melhor como utiliza-las para se comunicar. (R04, p. 9)

Neste fragmento, destacamos um trecho do relatório no qual o aluno-mestre apresenta dois motivos pelos quais trabalhou com a gramática na sala de aula. O primeiro motivo é expresso através de um modalizador deôntico marcado pelo verbo *ter*. Desse modo, L1/E1 informa que um de seus motivos foi a imposição de *ter* que seguir o conteúdo proposto pelo livro didático. A segunda razão deve-se ao fato de que considera a necessidade do ensino desses elementos para assegurar uma boa aprendizagem aos estudantes. Esse segundo motivo é marcado por outro modalizador deôntico: *é necessário*, que revela a adesão de L1/E1 ao PdV. Como sabemos, as modalizações deônticas demarcam a imperatividade da proposição-enunciada e, neste caso, observamos que L1/E1 expressa uma atitude de que considera o ensino de gramática necessário, por isso, obrigatório para uma boa aprendizagem da língua. Além dos modalizadores, essa adesão é explicitada quando L1/E1 relata que atendeu a essa necessidade no momento de atuação enquanto aluno-mestre.

Percebemos que, além de apresentar como obrigatório, L1/E1 expressa o seu próprio PdV que é introduzido pelo verbo na primeira pessoa do plural *vemos*. Assim, o aluno-mestre demonstra acreditar realmente que é necessário/importante ensinar a gramática para *uma boa aprendizagem* de inglês, mas, afetado pelo interdiscurso que condena esse ensino, justifica sua opção alegando que foi obrigado a trabalhá-la devido a uma “imposição” (*ter que seguir*) colocada pelo livro didático. Por ter consciência das críticas que se fazem à subserviência do professor ao material didático, ele sugere que se pautou no uso da língua, ao relatar que ensinou a gramática *mostrando sua funcionalidade baseada em exemplos do cotidiano para que os alunos compreendessem melhor como utiliza-las para se comunicar*. Compreende-se, pois, que a fonte do PdV de que as aulas de gramáticas são necessárias para assegurar uma boa aprendizagem da língua foi construída com base na própria experiência do aluno-mestre. Com essa observação, destacamos ainda que foram criadas diversas Rd para a gramática enquanto objeto de discurso, como, por exemplo, através da predicação *foi trabalhada*, em que L1/E1 apresenta os já mencionados motivos que o levaram a sua inserção nas aulas.

Os dois motivos mencionados possuem uma evidente carga deôntica que se torna perceptível através de marcas cotextuais e corroboram com a proposição de que o ensino de regras gramaticais *pode levar os alunos a desenvolver/entender os aspectos semânticos da língua*. Essa afirmação favorece a criação de uma Rd positiva do ensino da gramática como aquele que possibilita a significação da língua estudada. Além da representação desse objeto discursivo, o L1/E1 também apresenta uma imagem positiva de si como um aluno-mestre preocupado em explorar os aspectos funcionais da gramática, aproximando-se da realidade de seus estudantes. Embora não possamos negar que o conhecimento teórico absorvido pelo produtor do texto possa ter exercido influência na construção do PdV, destacamos que por meio da predicação *procuramos trabalhar...*, L1/E1 se referencia pela primeira pessoa do plural e determina a capacidade que tem de se posicionar como sujeito de sua própria voz.

Constatou-se, no entanto, que mesmo recorrendo à voz de e2, o L1/E1 também manifesta vários tipos de engajamento, seja de acordo ou desacordo, em relação aos PdV. Essa característica pode ser evidenciada no excerto a seguir:

(04)

No decorrer das aulas tentávamos envolver o aluno ao máximo nas atividades fazendo-os trabalhar, desenvolver e participar. Em assuntos como as preposições, pedíamos que eles organizassem seus próprios objetos de acordo com as preposições estudadas. A atividade foi feita em grupo para que os alunos se sentissem mais a vontade e pudessem trocar informações com os colegas, pois as atividades em grupo podem contribuir significativamente, visto que, os alunos aprenderão a compreender e respeitar atitudes, opiniões, conhecimentos e ritmos diferentes além de ensinar a interagir de forma cooperativa (BRASIL, 1998). (R02, p. 8)

Em mais um fragmento observamos o relato de estratégias utilizadas para envolver os alunos nas atividades de sala. Nesse evento, o aluno-mestre menciona que utilizou a estratégia didática de permitir a interação dos estudantes em grupos para que *se sentissem mais a vontade e pudessem trocar informações com os colegas*. L1/

E1 nos mostra que essa postura foi adotada por considerar que essas atividades *podem contribuir significativamente* na educação dos alunos. Conforme a citação no final do fragmento, percebemos que esse PdV está ancorado nos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira e verificamos que um modalizador epistêmico é utilizado no momento em que o PdV é exposto.

O modalizador epistêmico a que estamos nos referindo é a expressão *podem contribuir*, que se trata de uma modalização epistêmica quase-asseverativa. Esse modalizador marca certo distanciamento em relação ao conteúdo da proposição-enunciada. A modalização em destaque indica que L1/E1 considera o conteúdo da proposição-enunciada quase certo, mantendo-o no eixo da possibilidade. Mas, ao empregar o advérbio *significativamente*, L1/E1 julga de forma positiva o PdV quanto à eficácia das atividades em grupo e, assim, o assume.

Nossa análise nos permite entender o engajamento de L1/E1 acerca do PdV de que atividades em grupo podem motivar a participação e contribuir com a educação dos alunos. Nesse caso, duas razões sustentam nossa interpretação. A primeira nos leva a crer que o aluno-mestre considera que a estratégia utilizada constitui-se como uma das possibilidades de serem aplicadas em sala de aula e que outras estratégias também podem ser aplicadas com o mesmo propósito. A segunda é que L1/E1 acredita que essa estratégia pode ser eficaz. Assim, entendemos que esse aluno-mestre reconhece que, a depender da estratégia de ensino utilizada, pode-se desenvolver um trabalho colaborativo, sendo isso em consonância com os dizeres de um e2, ou seja, os PCN.

Dessa maneira, além de assumir a responsabilidade pelo PdV, o aluno-mestre cria uma representação discursiva das atividades em grupo também por meio do modalizador epistêmico quase-asseverativo. Essa marca linguística dá margem para a compreensão de que esse tipo de atividade é aquele que permite aos estudantes *compreender e respeitar atitudes, opiniões, conhecimentos e ritmos diferentes além de ensinar a interagir de forma cooperativa*. Portanto, observa-se a inscrição do L1/E1 em outro dizer (as orientações dos PCN), com o qual se engaja (assume), ao manifestar seu posicionamento de concordância.

(05)

O Estágio Supervisionado foi uma ótima experiência, pois representa um momento de reflexão sobre nossa formação acadêmica, despertando o senso crítico capaz de refletir sobre a própria prática, tornando nos profissionais comprometidos e conscientes do papel que devemos assumir na sociedade. (R05, p. 13)

O excerto acima se trata do último parágrafo do relato de regência no qual o aluno-mestre realiza uma síntese de suas impressões acerca do estágio supervisionado e ilustra uma ocorrência de modalização apreciativa. De acordo com Neves (2012, p. 88), esse tipo de modalização “se refere à atribuição, por parte do enunciador, de um juízo de valor em relação ao estado de coisas expresso pela relação predicativa”. Neste caso, L1/E1 expressa um juízo de valor acerca da experiência enquanto estagiário ao relatar que ela *foi uma ótima experiência*, pois representou um momento de reflexão sobre a formação acadêmica e a prática docente, despertar do senso crítico e conscientização de seu papel como professor. Ao categorizar o objeto discursivo *Estágio Supervisionado* com a definição *foi uma ótima experiência*, o locutor faz uso da categoria da predicação, expressa pela relação predicativa (verbo SER + PREDICATIVO). Essa representação semântica de estágio permite ao locutor fazer uma imagem positiva de si como um aluno-mestre.

Neves (2012) aponta que a validação da relação predicativa nas modalizações apreciativas é construída num momento distinto ao momento da enunciação. Nesse sentido, embora tenha construído o juízo de valor em outro momento, ou seja, durante a realização do estágio do estágio, L1/E1 expressa esse juízo no momento da enunciação. Percebe-se, então, que o L1/E1 faz uso de uma modalização para comentar uma experiência passada. Dessa maneira, ele assume o PdV de que considera que essa experiência no estágio foi ótima em virtude dos motivos já mencionados anteriormente, haja vista que ele se apresenta como fonte, sugerindo que o mobiliza com base em sua própria experiência. No entanto, os dizeres do aluno-mestre retomam um discurso pedagógico fortemente estabilizado sobre a formação de professores, como se pode verificar em passagens como: *reflexão sobre a formação acadêmica, despertar o senso crítico, reflexão sobre a prática, profissionais comprometidos e conscientes de seu papel.*

O aluno-mestre acaba sendo afetado pelo discurso pedagógico hegemônico, o que nos indica que há uma ancoragem pressuposta a seu PdV, mesmo que isso não fique explícito na materialidade textual. A esse respeito, Rabatel (2009, p. 81, tradução nossa) diz que “o PDV emana desde o início de um outro antes que L1/E1 o faça seu”⁵. Desse modo, a inscrição de L1/E1 em um *já dito* nos permite identificar como o aluno-mestre se posiciona diante da relação entre teoria e prática de ensino, demonstrando uma preocupação acerca de sua formação, já que a experiência em estágio, considerada ótima, o colocou diante de momentos que contribuíram para sua formação. Nesse sentido, percebemos que L1/E1 apresenta o PdV de que o estágio se trata de um momento representativo e propício para reflexões e aprofundamentos acerca de sua prática docente e formação acadêmica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho teve a intenção de mostrar como os alunos-mestre articulam seus PdV com os de e2 e como eles expressam PdV próprios nos quais relatam sobre a interface entre teoria, material didático, prática e experiência, durante a fase em que atuaram como estagiários. Percebemos que a noção de responsabilidade enunciativa pode ser favorável para o estudo de gêneros dessa natureza, pois, através dela, podemos ter acesso às impressões e ao engajamento que o aluno-mestre obteve. Do ponto de vista teórico, a articulação dessa categoria com a representação discursiva mostrou-se importante na medida em que pudemos observar como o L1/E1, diante do coletivo de vozes, cria representações de si, dos outros e dos objetos que são evocados na materialidade textual, o que é válido na medida em que ambas as dimensões (enunciativa e semântica) se complementam.

A análise feita nos conduziu ao entendimento de que o gênero relatório de estágio favorece positivamente à formulação de PdV próprios pelo aluno (produtor/autor), uma vez que se trata de um relato de suas experiências pessoais vivenciadas naquele tipo de prática docente, mas também apoiado em uma ancoragem teórica pressuposta – em outros estudos temos constatado que em gêneros como o artigo científico e a monografia é bem mais significativa a dependência a PdV

alheios de forma explícita na materialidade textual (BERNARDINO et al., 2012; CARVALHO et al., 2014). Assim, apoiado pela experiência prática e em outros PdV implícitos no fio do discurso, o aluno-mestre traz algumas informações cujo conteúdo proposicional ele assume por conta própria. Os PdV assumidos referem-se em geral às metodologias empregadas na sala de aula, envolvendo os recursos utilizados, o tipo de avaliação adotado, a postura em relação ao livro didático (se segue ou não), ao ensino de gramática da língua estrangeira, entre outros.

Ficou evidente também que o texto acadêmico analisado encena um jogo de PdV alheios, pelos quais se assume ou não o seu conteúdo proposicional. O locutor/enunciador (que representa o aluno estagiário) imputa determinados PdV a outros locutores/enunciadores e sobre eles emite posicionamentos favoráveis ou não. Aquilo que se disse em outro lugar (por um autor, por uma teoria), tendo sido julgado verdadeiro e adequado ao ensino de língua estrangeira, o aluno toma para si, em um movimento de IMPUTAÇÃO + ACORDO (= assunção). Já os PdV sobre práticas de ensino consideradas falhas (não usar os recursos adequados, por exemplo), consolidados pela crítica como não adequados ao ensino, o aluno também desconsidera, desta vez no movimento de IMPUTAÇÃO + DESACORDO (= não assunção).

É inegável que o estudo da responsabilidade enunciativa pode seguir um caminho bem mais amplo em relação ao que propomos neste trabalho, porque são muitas as categorias (tempos verbais, índices de pessoa, dêiticos...) e inúmeras as marcas da língua que evidenciam a sua inscrição na materialidade textual. Mesmo assim, a categoria dos modalizadores nos permitiu constatar que o jogo de PdV (próprios/alheios; assumidos/não assumidos; imputados com acordo/imputados com desacordo, ou ainda apresentados como anônimos, o que foi menos recorrente) relaciona-se diretamente com as representações verbalmente construídas pelo aluno-mestre sobre o conteúdo tratado no relatório de estágio e sobre si mesmo. Observamos que o aluno-mestre constrói Rd positivas dos PdV que sustentam sua prática docente e de si mesmo, porque, de certo, leva em conta que receberá aceitação positiva de seu(s) interlocutor(es) – o professor, os outros alunos, etc. Foi nesse sentido de descrever as formas textuais, materializadas em um gênero acadêmico, e interpretar seus efeitos de sentido produzidos *no e pelo*

discurso que apresentamos este trabalho autodesignado como uma *análise textual de discursos*.

UTTERANCE RESPONSIBILITY AND DISCURSIVE REPRESENTATION IN REPORTS
PRODUCED BY PRE-SERVICE TEACHERS OF ENGLISH

ABSTRACT

Based on Textual Analysis of Speech, this work studies utterance responsibility, through modality category, and discursive representation, through referentiation and predication categories, stated in Practicum report genre produced by pre-service teachers in English. The result shows that pre-service teachers: a) imputes points of view (PoV) to others, expressing their position of agreement or disagreement; b) expresses their own PoV, based on theoretical and practical experience; and c) creates positive discursive representation of the objects that are related to their own practices. We observed that this genre favored the inscription of students own PoV and positive discursive representations.

KEYWORDS: Textual analysis of speech, utterance responsibility, discursive representation, academic text, Practicum report.

RESPONSABILIDAD ENUNCIATIVA Y REPRESENTACIONES DISCURSIVAS EN
MEMORIAS DE PRÁCTICA PRODUCIDAS POR PASANTES DEL CURSO DE LETRAS/
INGLÉS

RESUMEN

Basado en el Análisis Textual de los Discursos, este trabajo estudia la responsabilidad enunciativa, mediante el examen de las marcas de modalidades, y las representaciones discursivas, por medio de la referenciación y la predicación, construidas en el género memoria de la práctica docente, producido en el curso de Letras/Inglés. Los resultados muestran que el alumno: a) atribuye puntos de vista (PdV) a otra persona, emitiendo posicionamientos a favor y en contra; b) formula PdV propios, basados en la experiencia; y c) construye representaciones discursivas positivas de objetos relacionados a su práctica docente. Observamos que el género analizado favorece la aplicación de PdV propios y la construcción de esas representaciones.

PALABRAS-CLAVE: Análisis Textual de discursos, responsabilidad enunciativa, representación discursiva, texto académico, memoria de práctica.

6. NOTAS

- 1 C'est cette quasi PEC, imputée à e2, qui permet ensuite à L1/E1 de se positionner par rapport à la position énonciative de e2.
- 2 Neves (2012) trata das modalidades que se referem a juízos de valores e reações emotivas como *modalidade apreciativa*. Castilho e Castilho (2002) se referem a esse tipo de modalidade como *modalidade afetiva*. Em face dessas possibilidades de interpretação, compreendemos que os conceitos não são totalmente incompatíveis; assim, ao adotarmos o termo modalidade apreciativa, aceitamos a contribuição teórica de ambas as perspectivas.
- 3 Toda esquematização discursiva implica uma atividade de <co-construção>, pois tanto o locutor como o interlocutor ocupam posições ativas nos processos de produção/interpretação do intercâmbio verbal, que é essencialmente dialógico, como havia sido ressaltado por Bakhtin. (HERRERO CECÍLIA, 2006, p. 95, tradução nossa)
- 4 Em todos os excertos demarcamos em negrito as modalizações marcadoras da responsabilidade enunciativa e em sublinhado os objetos de discurso sobre os quais as representações discursivas são construídas.
- 5 ce PDV émane d'abord d'un autre avant que L1/E1 le fasse sien.

7. REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. *A linguística textual: uma introdução à análise textual dos discursos*. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da S. Neto e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. 2. ed. São Paulo: Cortes, 2011.

BERNARDINO, R. A. dos S. et al. A responsabilidade enunciativa na escrita do texto científico. *Intersecções*, Jundiaí, São Paulo, v. 08, n. 02, p. 35-56, nov. 2012.

CARVALHO, J. L. Q. et al. Limites e articulações entre as modalidades e o mediativo como marcadores da responsabilidade enunciativa em texto acadêmico. *Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo, v. 16, n. 1, p. 95-119, jan./jun. 2014.

CARVALHO, J. L. Q. *A responsabilidade enunciativa em relatórios de estágio de estudantes de letras inglês*. Pau dos Ferros, 2014, 52f. Monografia

(Graduação em Letras Inglês). *Campus Avançado* “Prof^a. Maria Elisa de Albuquerque Maia”, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2014.

CASTILHO, A. T. de.; CASTILHO, C. M. M. de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002. p.199-247.

CECÍLIA, Juan Herrero. *Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2006.

GRIZE, Jean-Blaise. *Logique et langage*. Paris: Ophrys, 1990.

NEVES, J. dos S. B. *Corre voz no jornalismo do início do século XX: estudo semântico-enunciativo do Correio Braziliense e da Gazeta de Lisboa*. Jundiá: Paco Editorial, 2012.

PROJETO Político-Pedagógico do Curso Letras – Língua Inglesa/CAMEAM. Departamento de Letras. Pau dos Ferros, 2012.

RABATEL, A. Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité limitée... *Langue Française* – La notion de prise en charge en linguistique, n. 162, p. 3-27, jun. 2009.

RODRIGUES, M. das G. S.; PASSEGGI, L.; SILVA NETO, J. G. da. “Voltarei. O povo me absolverá...”: a construção de um discurso polêmico de renúncia. In: RODRIGUES, M. das G.; PASSEGGI, L.; SILVA NETO, J. G. da. (Org.). *Análises textuais e discursivas: metodologias e aplicações*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 150-195.

Submetido em 03 de agosto de 2015.

Aceito em 01 de setembro de 2015.

Publicado em 23 de novembro de 2016.
